

УДК 378.14

Н. В. Гагіна,
аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ УМІНЬ
КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИТУАЦІЇ КОНФЛІКТУ**

У статті висвітлюються теоретико-методологічні засади формування вмінь, пропонується модель процесу формування в майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту, розкривається мета кожного етапу. Формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту розглядається автором як процес оволодіння соціальним досвідом.

Формування професійних умінь як найважливішої складової компетентності фахівця є пріоритетним завданням вищої освіти, тому що від рівня практичної підготовленості студентів до майбутньої фахової діяльності залежить успішність їх адаптації в професійному середовищі та якість виконання функціональних обов'язків. Необхідним компонентом підготовки майбутніх менеджерів, що має велику практичну вагу, є формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту, оскільки процес управління супроводжується постійним виникненням складних професійних ситуацій міжособистісної взаємодії. Важливо, щоб під час навчання майбутні менеджери оволоділи не тільки необхідними знаннями, навичками та вміннями, а й отримали досвід компетентного розв'язання конфліктів, необхідний у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень (Л. І. Бондарева, Л. В. Бурман, О. І. Копіца, Ю. М. Кравченко, О. В. Мисечко, В. Г. Пасинок, І. В. Хом'юк, Т. Л. Шепеленко та ін.) з проблеми формування вмінь у системі вищої професійної освіти показує, що наукові пошуки спрямовуються на вдосконалення змісту освіти, організації навчально-виховного процесу, методики викладання, методичного забезпечення дисциплін та створення ефективних моделей навчання з метою поліпшення якості підготовки, відповідності її вимогам та реаліям професійної сфери.

Формування в майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту вимагає: по-перше, побудови навчального процесу таким чином, щоб забезпечити можливість виконання діяльності, яка є втіленням тих професійних умінь, які формуються, по-друге, використання ефективних методів навчання, по-третє, створення педагогічних умов, що належним чином сприяють процесу оволодіння зазначеними вміннями.

Мета цієї статті – створити і науково обґрунтувати модель поетапного процесу формування в майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту.

Теоретико-методологічні засади формування загальних і спеціальних умінь розкриті в роботах педагогів і психологів О. О. Абдулліної, Ю. К. Бабанського, Д. Н. Богоявленського, В. В. Давидова, О. А. Дубасенюк, П. Я. Гальперіна, Є. М. Кабанової-Меллер, Н. В. Кузьміної, О. М. Леонтьєва, І. Я. Лернера, Є. О. Мілеряна, В. А. Онищука, П. І. Підкасистого, К. К. Платонова, Н. Ф. Тализіної, Н. О. Менчинської та ін.

У процесі формування, як вважає К. К. Платонов, вміння проходить ряд етапів, які позначають рівні володіння вмінням для виконання діяльності:

- 1) початкове вміння (метод спроб і помилок) означає усвідомлення мети діяльності та пошук способів її виконання, що ґрунтується, як правило, на раніше засвоєних (часто побутових) знаннях та навичках;
- 2) недостатньо вміла діяльність, що передбачає знання про способи виконання дії і використання раніше здобутих, несистематичних для цієї діяльності навичок;
- 3) окремі загальні вміння – це ряд окремих, високо розвинутих, але вузьких (специфічних) умінь, необхідних для різних видів діяльності;
- 4) високорозвинуте вміння, що відображає творче використання знань і навичок конкретної діяльності з усвідомленням мети, мотивів вибору та способу її досягнення;
- 5) майстерність, яка уособлює творче використання різноманітних умінь [1: 278].

У відповідності до характеру процесу формування виокремлюються стихійне формування, цілеспрямоване формування та самоформування. Стихійне формування є результатом випадкових зовнішніх впливів; цілеспрямоване формування відбувається за спеціально створеною моделлю з використанням необхідних методів і способів впливу; процес самоформування (робота над собою) завжди є складовим елементом цілеспрямованого формування [2].

У педагогічній теорії науково обґрунтовані й описані в дещо різних за назвою, проте не за змістом, інтерпретаціях імітативний, репродуктивний, пошуковий (евристичний) та творчий етапи навчально-пізнавальної активності як послідовні рівні засвоєння знань і формування вмінь. Т. І. Шамова [3], наприклад, виділяє три рівні пізнавальної активності – відтворюючий, інтерпретуючий, творчий, Г. І. Щукіна [4] – репродуктивно-імітативний, пошуково-виконавчий, творчий, В. П. Беспалько [5] –

учнівський, алгоритмічний, евристичний та творчий, що відповідають репродуктивному та продуктивному видам навчальної діяльності.

За класифікацією В. П. Беспалько, перший етап, метою якого є ознайомлення з матеріалом, передбачає виконання дій за поданим алгоритмом або інструкцією. Другий етап – це розв'язання завдання за алгоритмом, що відтворюється по пам'яті. Метою навчання на цьому рівні є свідоме і ґрунтовне запам'ятовування основних алгоритмів діяльності, що досягається за допомогою здійснення таких навчально-пізнавальних дій, як критичне осмислення, пошук раціонального способу прийняття рішення, порівняння варіантів. На третьому рівні пошукова (евристична) активність виявляється в застосуванні раніше засвоєних дій для розв'язання нетипових завдань, тобто діяльність виконується не за готовим алгоритмом, а за створеним самостійно в процесі дії. Для організації такого типу навчально-пізнавальної діяльності використовуються нетипові ситуації, елементи проблемного навчання, ділові ігри, проектування тощо. Четвертий рівень є творчим процесом, оскільки в завданні відома лише мета діяльності, а дії, завдяки яким досягається мета, становлять нову орієнтовну основу діяльності. На четвертому етапі використовуються наукові дискусії, постановка проблемних завдань, групова та індивідуальна дослідницька діяльність [5].

Будь-яка діяльність є частиною соціального досвіду, який за визначенням І. Я. Лернера, складається з чотирьох елементів – знання про способи діяльності, досвід виконання діяльності, досвід творчої діяльності та емоційно-чуттєвий досвід. На думку І. Я. Лернера, структура змісту освіти повинна бути ізоморфною структурі змісту соціального досвіду, а отже, навчально-пізнавальна діяльність загалом і процес формування вмінь зокрема має будуватися відповідно до змістових елементів соціального досвіду. Найчастіше в процесі навчання основна увага приділяється першим двом елементам, проте тільки досвід творчої діяльності сприяє розвитку творчого потенціалу, забезпечує можливість вирішувати не тільки повторювані, а й незнайомі завдання в нових умовах. На відміну від другого елемента функцією третього є не відтворення відомого досвіду, а створення нового. Ознаками творчої діяльності є: самостійне застосування знань та вмінь у новій ситуації; бачення нової проблеми в традиційній ситуації; розуміння структури об'єкта; бачення нової функції об'єкта на відміну від традиційної; урахування альтернатив під час розв'язання проблеми; комбінування і перетворення відомих способів діяльності під час розв'язання нової проблеми; створення нового підходу, способу розв'язання проблем [6].

Науковцями постійно підкреслюється важливість і необхідність продуктивної діяльності для оволодіння знаннями і вміннями та організації навчального процесу таким чином, щоб матеріал засвоювався завдяки активним розумовим процесам і практичному досвіду. Г. І. Щукіна зазначає, що саме характер (репродуктивний чи продуктивний) навчальної діяльності впливає на її кінцевий результат – характер набутих знань, навичок, умінь [4].

Слушним вважаємо зауваження І. Я. Лернера стосовно того, що основна функція проблемного продуктивного навчання полягає в отриманні досвіду творчої діяльності, а для засвоєння знань, навичок та вмінь найбільш ефективним є репродуктивне навчання, оскільки абсолютно недоцільним виявляється організація навчання, за якої доведеться знову відкривати те, що раніше було відкрито людством. Значна частина способів діяльності формується і закріплюється вправами на репродуктивному етапі і тільки певна частина знань та вмінь, яка здобувається самостійно в процесі проблемного навчання, дозволяє сформувати особливі структури мислення [7: 51-52]. Процес формування професійних умінь має складатися з ефективної комбінації репродуктивного і продуктивного навчання, спеціально підібраної з урахуванням специфіки майбутньої діяльності фахівця.

Ще одне важливе питання організації навчання, на яке звертає увагу І. І. Ільєсов, полягає в порівняльній ефективності двох основних видів репродуктивного навчання. Перший традиційний варіант складається зі сприйняття, осмислення та заучування матеріалу з подальшим застосуванням його у вправах. Другим варіантом є навчання за схемою поетапного засвоєння без попереднього заучування матеріалу. У результаті проведення численних досліджень порівняльної ефективності цих варіантів репродуктивного навчання, була доведена перевага навчання на основі поетапного формування вмінь [8].

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін) процес засвоєння дії включає шість основних етапів. Перший етап спрямований на створення позитивної мотивації навчання, що досягається за допомогою проблемної ситуації, для вирішення якої необхідні ті дії, формування яких поставлено за мету. Другий етап П. Я. Гальперін називає етапом складання схеми орієнтовної основи дії. Він передбачає попереднє знайомство з дією та умовами її виконання, де орієнтовна основа дії є системою вказівок, як виконувати нову дію. Проте, розуміння того, як виконувати дію ще не забезпечує оволодіння умінням, тому для засвоєння дії обов'язковою умовою є самостійне її виконання. На третьому етапі – формування дії в матеріальному (матеріалізованому) вигляді – відбувається здійснення розгорнутої дії з виконанням усіх операцій, з

яких вона складається, що забезпечує виконання орієнтовної, виконавчої та контрольної частин дії, при цьому практичне виконання супроводжується мовним поясненням. Четвертий етап – формування зовнішньо-мовної дії – є узагальненням дії за допомогою мови: усі операції, що входять до складу дії, набувають мовної форми та засвоюються. П'ятий етап – формування дії "в зовнішній мові про себе" – відрізняється від попереднього тим, що дія виконується беззвучно і, набувши розумової форми, поступово скорочується. Шостий заключний етап – формування дії у внутрішній мові – відображає глибокі, недосяжні для самоспостереження процеси мислення, у свідомості залишається тільки кінцевий результат – предметний зміст дії. Варто додати, що на кожному етапі дія виконується спочатку розгорнуто, тобто проходить через усі її складові елементи, а потім скорочується; автоматизація дії відбувається лише на останньому етапі, тим самим не перешкоджаючи впливу основних характеристик дії одна на одну в процесі її формування [9; 10].

Розглядаючи питання продуктивного і репродуктивного навчання в контексті нашого дослідження, варто зазначити, що перш, ніж розпочинати процес формування вмінь, потрібно визначити необхідний рівень їх засвоєння, який буде достатнім для здійснення діяльності. Окремі вміння конструктивної взаємодії (уміння самоконтролю, безоцінного сприйняття, активного слухання, аргументації тощо) необхідно сформувати на репродуктивному етапі за допомогою вправ, проте реалізація всього комплексу вмінь конструктивної взаємодії, до якого ми відносимо вміння самоконтролю, гностичні, комунікативні, соціально-поведінкові, організаторські вміння, є за своєю суттю творчим моментом, оскільки процес розв'язання конфлікту не підлягає стереотипізації. Ні ґрунтовні знання, ні вміння, засвоєні за зразком, не забезпечать оволодіння творчим досвідом діяльності, отже, для формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту необхідно створити умови реального пошуку розв'язання проблеми, що можливо тільки при продуктивному навчанні.

Трактуючи вміння як особистісне утворення, яке означає здатність людини ефективно і якісно виконувати діяльність, вважаємо, що в процесі засвоєння вмінь відбувається не тільки оволодіння досвідом виконання діяльності, а й формування світогляду, переконань, ціннісних орієнтацій, що детермінують цю діяльність. Таким чином, четвертий компонент у структурі соціального досвіду є необхідною складовою освіти і важливим компонентом процесу вироблення професійних вмінь. Формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту розуміємо як цілеспрямований процес навчання способам діяльності з розв'язання конфлікту, в результаті якого відбувається виникнення стійких форм поведінки, утворення ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, що сприяють реалізації конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту.

Ґрунтуючись на основних положеннях теорії діяльності, дидактичних принципах побудови навчально-виховного процесу, концепції поетапного формування вмінь і системі засвоєння соціального досвіду пропонуємо модель формування в майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту, що складається з наступних етапів: діагностично-мотиваційного, теоретичного, тренувального, діяльнісного, рефлексивно-коригуючого та творчого. Створена модель поетапного формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту представлена на рис. 1.

Навчання студентів конструктивній взаємодії в ситуації конфлікту ускладнене тим, що в процесі життєдіяльності в них уже сформувався той чи інший домінуючий тип взаємодії (поведінки), який найчастіше обирається в ситуації конфлікту. За даними опитувань майбутніх менеджерів найбільший відсоток мають такі стратегії взаємодії в конфлікті як ухилення – 37%, боротьба – 30%, компроміс – 26%, стратегію співробітництва обирає дуже невеликий відсоток опитуваних – 7%. Тому метою *діагностично-мотиваційного* етапу є самодіагностика й визначення студентами існуючих у них орієнтацій і типу домінуючої взаємодії, створення мотивації їх змін і корекції, усвідомлення необхідності формування, розвитку та вдосконалення вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту. Кооперативний контекст навчання, інтерактивні методи роботи, групова і парна форми роботи, фасілітація і підтримка сприяють усвідомленню важливості застосування саме конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту й створюють стійку мотивацію навчання.

Уміння конструктивної взаємодії ґрунтуються на знаннях про конфлікт як закономірний соціальний феномен, його причини, стадії розвитку, фактори та умови, що впливають на вибір стратегії поведінки, психічні процеси, правила поведінки, методи саморегуляції та переконливого впливу в конфліктній ситуації тощо. Отже, наступний *теоретичний* етап спрямований на актуалізацію знань та поглиблення теоретичної бази, необхідної для формування вмінь. Особливість теоретичної частини процесу полягає в тому, що вона служить підготовчою стадією тренувального та діяльнісного етапів, тому завдання, що стоїть перед студентами, полягає не просто у відтворенні знань, отриманих раніше на лекціях та практичних заняттях, а у відборі теоретичного матеріалу, необхідного для формування практичних умінь, встановленні зв'язків між накопиченими знаннями та їх практичним застосуванням. Теоретичний блок має становити не більше 10-15% від загального часу заняття, на якому набуваються практичні вміння.

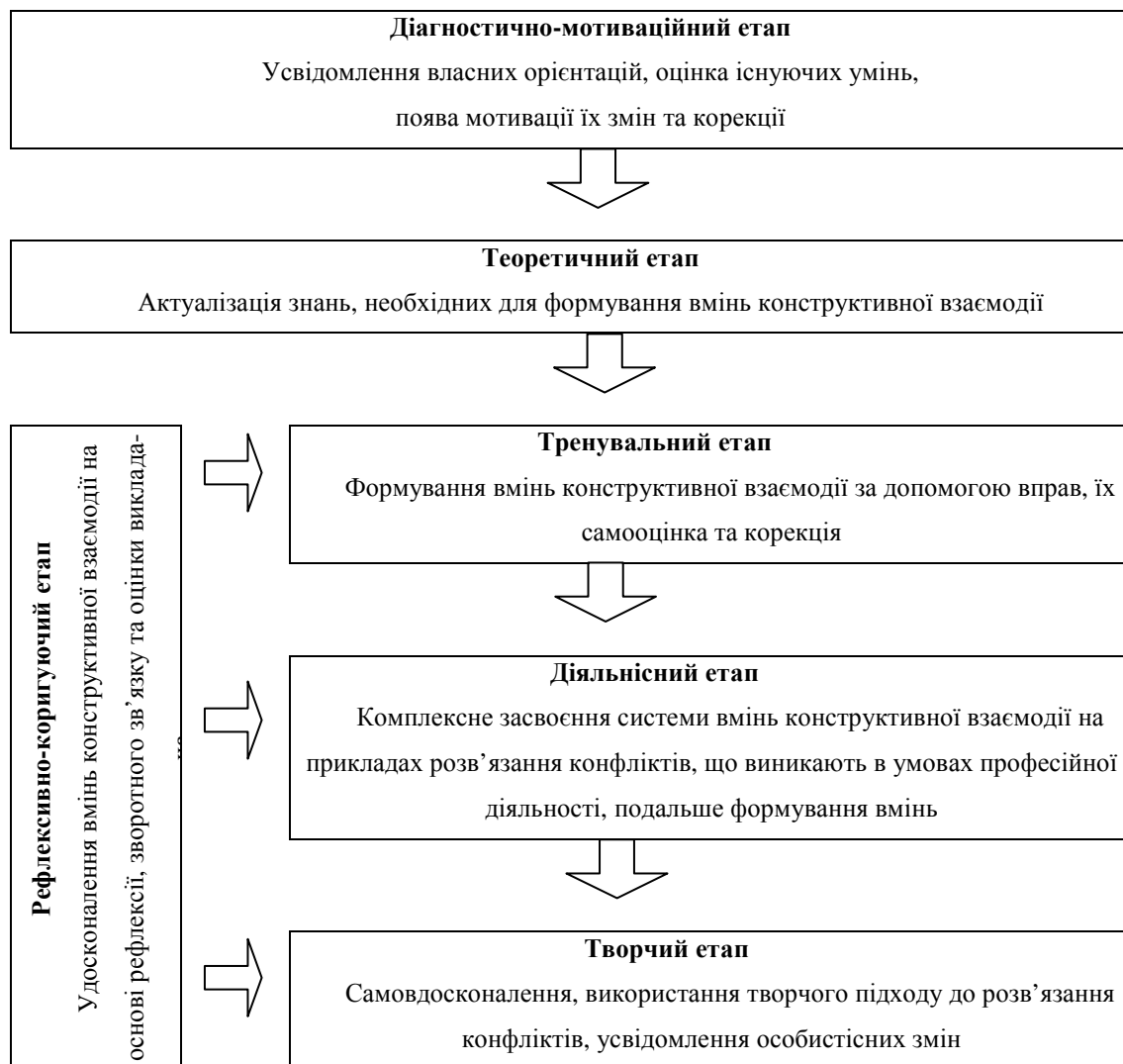


Рис. 1. Модель процесу формування в майбутніх менеджерів умінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту.

Основним завданням *тренувального* етапу є формування за допомогою різноманітних вправ окремих умінь і навичок, необхідних для здійснення конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту. На цій стадії вміння формуються в неконфліктному контексті, в атмосфері кооперації, психологічного комфорту та підтримки, враховуючи індивідуальні особливості студентів; здійснюється постійний контроль за правильністю виконання поставленого завдання; відбувається заохочення студентів до саморефлексії, визначення і подолання труднощів у процесі навчання.

Діяльнісний компонент спрямований на синтез набутих вмінь, їх комплексне застосування в ситуації взаємодії на прикладах розв'язання конфліктів, що виникають в умовах професійної діяльності та оволодіння вміннями, формування яких потребує продуктивної діяльності. На цьому етапі застосовуються переважно ділові та рольові ігри, в яких моделюються складні професійні ситуації.

Етап, на якому розпочинається вдосконалення умінь на основі індивідуальної й групової рефлексії та порад викладача, називаємо *рефлексивно-коригуючим*. Рефлексивно-коригуюча стадія не є окремим етапом підготовки, а являє собою логічне завершення кожної фази тренувального та діяльнісного етапів, а також необхідну складову творчого рівня, тобто рефлексивно-коригуючий елемент фактично входить до складу названих етапів у моделі формування вмінь. Метою цього етапу є здійснення контрольної та оціночної функцій; створення умов для самоактуалізації особистості, оскільки об'єктивна оцінка своїх дій є передумовою саморозвитку.

Творчий етап передбачає самовдосконалення набутих умінь, використання творчого підходу до розв'язання конфліктів не тільки в навчальному середовищі, а й у реальних ситуаціях соціальної взаємодії, усвідомлення особистісних змін на основі глибокої рефлексії.

Виховання емоційного ставлення до дійсності, розвиток системи цінностей та індивідуальних якостей, що складає четвертий елемент засвоєння соціального досвіду, не є окремим етапом процесу формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту, оскільки виховання і самовиховання особистості відбувається впродовж усього навчального процесу відповідно до змісту освіти й забезпечується обраними методами, формами роботи та педагогічними умовами на кожному рівні засвоєння вмінь.

Вибір методів та педагогічних умов буде також впливати на ефективність змодельованого процесу формування вмінь конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту, тому наше подальше завдання полягає в обґрунтуванні найефективніших для здійснення поставленої мети методів та педагогічних умов навчання й експериментальне впровадження описаної моделі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Платонов К. К. Проблемы способностей / Платонов К. К. – М. : Наука, 1972. – 312 с.
2. Платонов К. К. О системе психологии / Платонов К. К. – М. : Мысль, 1972. – 216 с.
3. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Шамова Т. И. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
4. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.]. / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.
5. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер И. Я. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
7. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
8. Ильясов И. И. Структура процесса учения / Ильясов И. И. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 200с.
9. Гальперин П. Я. Введение в психологию: [учеб. пос. для вузов] / П. Я. Гальперин. – [6-е изд.]. – М. : КДУ, 2006. – 336 с.
10. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Талызина Н. Ф. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.

Матеріал надійшов до редакції 10.12. 2009 р.

Гагіна Н. В. Модель формирования у будущих менеджеров умений конструктивного взаимодействия в ситуации конфликта.

В статье освещаются теоретико-методологические основы формирования умений, предлагается модель процесса формирования у будущих менеджеров умений конструктивного взаимодействия в ситуации конфликта, раскрывается цель каждого этапа. Формирование умений конструктивного взаимодействия в ситуации конфликта рассматривается автором как процесс овладения социальным опытом.

Hahina N. V. The Model of Formation of Future Managers' Constructive Interaction Skills in the Situation of Conflict.

Theoretical and methodological grounds of skills formation are covered in the article. The model of formation of future managers' constructive interaction skills in the situation of conflict is suggested, the purpose of each stage is revealed. The formation of constructive interaction skills in the situation of conflict is considered by the author as the process of social experience acquisition.